Background Paper

CANADIAN INSTITUTE FOR INTERNATIONAL PEACE AND SECURITY

Number 10 December 1986

THE DEBATE ABOUT PEACE EDUCATION

by Elizabeth Richards

Attitudinal studies in recent years indicate that the threat of nuclear war is a major source of anxiety for young people.[1] Partly as a result of these studies, and more directly as a result of public concern about nuclear weapons, peace education is being introduced into the formal education system. This development is accompanied by considerable controversy.

There is no clear consensus regarding the focus, content, and methodology of peace education. The *word* 'peace' has a number of possible definitions. For some it is the notion of order — the Latin word 'pax'. For others peace means tranquility as embodied in the Sanskrit word 'shanti'. And then there is the notion that 'peace' is simply the absence of war. Even if a definition of peace is confined to the prevention of war, there is no one accepted means to achieve that end. Some argue that military deterrence has been and remains the best means to prevent war; "if you want peace, you must prepare for war." Others say with equal conviction that if you prepare for war, you will get it, and the way to prevent war is to reduce armaments.

Given this disagreement over basic values and assumptions, peace education is bound to raise more controversy than the teaching of mathematics and grammar. Some parents are suspicious of views advocated in the name of peace education, and teachers find themselves in a particularly difficult position. Students ask questions about issues that are complex and baffling even to the 'experts'. The fact that over 50,000 nuclear weapons are deployed around the world elicits an astonished reaction from students. Their questions, ranging from 'How did it happen?' to 'How can we get rid of nuclear weapons?' are difficult to answer. Some teachers choose not to broach the subject in the classroom. Others are compelled to address the issues, often without knowing where to begin or where to find educational resources that will assist them in leading an informed discussion.

THE TERMINOLOGY

Terms such as peace research, peace studies, and peace education can be confusing. 'Peace education' is a general term which refers to teaching and learning about peace however it is defined, both within the formal education system and in society at large, although it is usually associated with education at the secondary and elementary school levels. Peace researchers work at the post-graduate level, creating analytical frameworks for the field of 'peace studies', which in turn refers to programmes and courses at the university level.

87-03155/

Although the focus differs from one institution to another and often from one educator to another, the unifying theme in peace research, peace studies and peace education is an explicit set of assumptions: that the study of peace is broader than the study of war; that the study of 'peace-making' is as important as the study of 'peace-keeping'; and that arming ourselves is not the preferred method of preventing war. Peace studies are often inter-disciplinary, sometimes combined with other fields to create hybrids such as 'peace and conflict studies', 'peace and development studies', and 'feminism and peace studies'.

Some educators and peace researchers include traditional courses on arms control, international diplomacy, and negotiations, within the broad category of peace studies. Many scholars who teach such courses disagree with the assumptions held generally by peace researchers, and eschew any direct connection between their subjects and the field of 'peace studies'. Because the field is inter-disciplinary and value-laden, a number of controversies have arisen within the field which have resulted in the criticism that peace studies lack clarity. Although the critics claim that this warrants the exclusion of peace studies as a credible academic discipline, others claim that disagreements over definitions and boundaries are characteristic of any new field of study.

EVOLUTION OF PEACE EDUCATION

As a subject for study and contemplation, peace is as old as human history. But in the modern context, it was the catastrophes of World Wars I and II, and especially the appearance of nuclear weapons, which prompted various academics to focus on the development of analytical frameworks, methodologies, and theories that culminated in a field of study. Following World War II attention concentrated on the critique of war and violence between states. However, peace research was criticized for its preoccupation with war studies — studying the 'symptoms' of the disease and not possible 'causes' and 'prevention'. Johan Galtung, a Norwegian peace researcher, attempted to address this shortcoming by introducing the notion of 'structural violence'.[2] Galtung maintained that it is the various political and socio-economic structures which perpetuate injustices within and between states. While hunger, poverty, sexism and racism, are often not manifested in open, direct conflict, Galtung defined them as forms of institutionalized violence that may be root causes of warfare.

Some peace researchers warned that shifting the central focus from the study of war to the study of structural violence may have expanded the field to the point that it lacked a coherent definition. According to Nigel Young, who holds the Chair of Peace Studies at Colgate University in New York, "peace studies became an open-ended free-for-all — anything could be pursued under the label . . . If peace studies were really social change studies, or revolutionary studies, or social justice studies, was the label 'peace' not now redundant — even an embarrassment? Some indeed thought so, and abandoned the term."[3] Young does not advocate abandoning the term, but he does insist that the study of war and alternatives to war should again be central to peace studies.

Debates among researchers, however, do not influence the direction of peace studies and education as much as world events and their effect on public opinion. Peace education in the 1960's was decidedly activist and 'teach-ins' became a popular form of protest aimed at ending US involvement in Vietnam, but the popularity of the 'radical' approach to peace research waned with a de-escalation of the war in Vietnam and the ensuing period of East-West détente.

In the middle 1970's fewer than ten North American colleges granted degrees in peace-related studies. Once again the pressure of world events made itself felt and by 1986 this figure had risen to over 100 with an additional 70-80 colleges offering courses.[4] Much of this renewed interest in peace studies is a result of the current international climate, particularly the increased tension between the US and USSR. Although the focus varies from one college to another, Robert Elias, Chairman of the Peace and Justice Studies Program at Tufts University in Massachusetts, claims that peace studies have evolved into two basic schools of thought.

"The first deals with the geopolitics of nuclear weapons and war, explores nuclear weapons systems and the history of arms control, analyzes regional and national conflict, and seeks alternative security means. The second focuses on a far broader range of issues in the social justice area: economic equality, roots of conflict, racism, sexism, nonviolence, mediation, and citizens' movements."[5]

A broad, multi-faceted approach may not pose insurmountable problems for post-secondary educators, and as the field continues to evolve it is possible that an integrating sensibility will become evident. But for educators in secondary and elementary schools, the situation is quite different. If peace education attempts to address a multitude of issues and has no clearly defined focus, infusing such material into existing curricula can be a diffi-

cult task. Most of those who favour the introduction of peace education materials into school curricula prefer the 'infusion model'. They maintain that creating a special subject called 'peace' is not appropriate; rather, they suggest that information about nuclear issues and conflict resolution be infused into existing curricula. A course in English literature, for example, might include the study of Bertrand Russell's writings; a course on science and technology might include the study of nuclear weapons; a course on religion and society might examine the concept of the 'just war'.

Inherent in this approach is the risk that topics which are highly complex, such as the study of nuclear weapons or arms control, cannot be covered adequately if they fill a relatively minor portion of a full curriculum. Those who favour the 'infusion model' of peace education suggest that this dilemma can be overcome by providing adequate in-service programmes for teachers, as well as teaching aids such as audio-visual materials, background papers, and bibliographies.

Peace education usually involves more than teaching facts and figures relating to the arms race. It also involves the teaching of skills, such as conflict resolution and critical reading; attitudes, such as cultural tolerance; and values, such as a commitment to world citizenship and non-violence. On the surface, the tenets of peace education do not appear to contradict Canadian provincial government statements regarding the objectives of education in general. The Ministry of Education in Ontario (1984) cites "a sense of personal responsibility in society at the local, national, and international level, of the development of esteem for the customs, cultures, and beliefs of a wide variety of societal groups and the development of values related to personal, ethical or religious groups and to the common welfare of society."[6]

The Ministry of Education in Alberta (1983) urges "the development of knowledge, skills, and attitudes at the appropriate local, national and international level; understanding of an active citizenship capable of informed decision making, and the development of a sense of purpose in life as a Canadian citizen and as an integral member of human society."[7]

Such statements imply that the inclusion of educational materials pertaining to war and peace, cultural understanding, and world citizenship is a non-controversial issue. That is not the case however. Dozens of school boards across Canada have set up task forces and committees to examine the issues raised by peace education, soliciting the advice of parents and specialists.[8] When controversy results, it turns on two central issues. The first is the question of balance and political bias, centring on the content of peace education material. The second issue concerns methodology and the underlying goals of peace education.

PEACE EDUCATION/PEACE POLITICS

In a paper entitled 'Peace Studies: A Critical Survey', British authors Caroline Cox and Roger Scruton argue that peace education curriculum materials are not 'balanced' and that they advocate political views that are "damaging to the national interests . . . and favourable to the Soviets".[9] In reviewing peace studies in British schools, for example, they state that most of the material criticizes the British government and rarely mentions anything about the Soviet Union except to state that Soviet people want peace as much as anybody else. Cox and Scruton suggest that education be restricted to subjects in which there is "a communicable body of knowledge," such as mathematics, science, or geography, because young people do not possess the experience or cognitive ability to distinguish education from indoctrination.

Peace educators say in reply that the present educational system is not 'balanced' because textbooks tend to promote nationalism. In a 1981 review of peace research over a twenty year period, Hakan Wiberg cited studies suggesting that the discipline of history as taught in the US, for example, is far from neutral.[10] The studies indicated that history texts glamorize war and the national leaders who participate in them, and rarely make any reference to the human, social, and cultural costs of war, or to the possibility of non-violent alternatives for resolving conflict.

Peace education advocates say that, by referring to credible sources and soliciting the advice of experts, ministry officials responsible for curricula can ensure that peace education materials present a *variety* of viewpoints and do not make unsubstantiated claims. Thus, the issue of balance should not pose insurmountable problems.

John Mack, a psychiatrist at Harvard University, suggests that it is a 'balanced treatment' which those who resist peace education fear.[11] With regard to teaching students about the Soviet Union, "such instruction might include, together with available facts about the Soviet political system, some account of how the Soviet leadership and people see the nuclear danger, *their* view of security, and *their* fears of US and Chinese military power." Mack concludes that opposition to peace education stems from the desire to "resist educational materials that stimulate questions about the basic assumptions of the society as a whole."

Mack may be exaggerating however. Arguments over 'balance' tend to obscure a more central dilemma concerning the content of peace education. Although Cox and Scruton would like to see any reference to the arms race removed from school curricula, most critics do not resist the *questioning* of basic assumptions about authority and national security. What they do fear is that opening the door to peace education invites the temptation to advocate particular *solutions* to world conflict.

In the effort to achieve a balanced approach to peace and security issues, proponents of peace education say that it is important to include the study of non-governmental approaches to conflict resolution, in addition to the approaches taken by governments and international organizations such as the United Nations. Some critics worry that teaching *about* the peace movement is the same thing as advocating student protest against the arms race. While that is not true, there have been instances when the distinction has been blurred and the resulting controversy has created problems for both school officials and peace education groups.[12]

Another issue that may be contentious is the view held by some peace education advocates, that the study of conflict resolution can be simplified and made accessible to young people by drawing parallels between conflict that takes place at an international level, and conflict at a community or even family level. Although it can be argued that similar patterns of behaviour function at many levels of human relations, people involved in negotiating an international dispute have to deal with many more factors and complications than people negotiating a family dispute. In addition, negotiations at the international level take place between sovereign states, while negotiations *within* a state are subject to laws and norms governing the behaviour of its citizens, and to some extent determining the pattern and results of the negotiations. It is one thing to teach conflict resolution skills on an interpersonal level, and another thing to suggest that the same skills can be applied successfully by negotiators of an arms control agreement, or by parties to a regional war. Some peace education materials fail to make that distinction clear.[13]

'TEACHING FOR PEACE'

Concern about content is only one aspect of the peace education controversy; there is also a debate over methodology. Inherent in the pedagogical approach known as 'educating *for* peace' is the view that the present educational system, with its emphasis on grades, standardized testing, and competition, reinforces values which are antithetical to this concept of 'peace' and which inhibit the ability of students to learn effectively. Robin Burns of La Trobe University in Australia, suggests that students in Western society are confronted with "a picture of dual morality."[14] "In theory, values like fairness, trustworthiness, truth and solidarity are maintained. In practice, we educate according to the morality of achievement, competition, envy and individualistic assertion. What is thus learned, is hypocrisy." Burns and others, describe the prevailing culture as a 'culture of violence' and argue that the most important role of peace educators is to counteract that culture.[15] They suggest that filling students' minds with content alone is not enough, and that educational structures and methods must be changed to encourage 'peaceful' behaviour. The method of teaching for peace includes encouraging students to discuss openly their fears concerning the prospect of nuclear war, as well as encouraging them to feel they can 'make a difference' by organizing extra-curricular events like forums, conferences, and student exchanges.

Peace education groups in Canada conduct training workshops for teachers which include instruction on mediation and conflict resolution, on 'non-competitive dialogue', and on creating a classroom atmosphere which is conducive to cooperative behaviour.[17] Although peace education is a relatively new phenomenon, the objectives of peace educators, including the move towards a more 'democratic' classroom setting, away from standardized testing and individual competitiveness, sound very much like those of the 'alternative education movement' that reached its zenith in the early 1970's.[18] And one of the reasons for a resurgence of interest in alternative teaching methods can be traced to the evolution of peace research and peace studies. The concept of 'structural violence' and the notion that peace is more than the absence of war leads many educators to conclude that peace is not possible without critically analyzing various social institutions, including the formal education system.

CONCLUSION

As long as there is conflict and war there will be ample justification for researching 'peace', however it is defined and understood. Arguments over definitions and approaches are not unique to the field of peace research. Virtually every social science and inter-disciplinary field is subject to dispute and such dilemmas serve a positive function; that is, they compel researchers to continue to assess and redefine the field, with a view to developing a more clearly delineated focus.

The debate about peace education is qualitatively different from the debate about peace studies, for the simple reason that universities are attended by adults while secondary and elementary schools are attended by children. It is in the latter settings that accusations of political indoctrination are taken most seriously. There is undoubtedly a tension between the necessity to apply academic standards and the sometimes idealistic and changing demands of a popular movement. The danger is that academic standards will be diluted in the attempt to promote a particular political viewpoint: while peace educators acknowledge that risk, they argue that it is worth taking. They say that ignoring the threat of nuclear war is inappropriate because young people are asking questions that should be addressed. And they add that providing facts alone is wrong because such facts tend to horrify students, encouraging them to believe that the situation is hopeless.

For those who are unfamiliar with the issues raised by peace education, it must appear ironic that the issues are so contentious. On the surface 'peace' is an innocuous and universal aspiration. When people attempt to turn aspirations into reality, however, disputes often arise. And if peace education is perceived to be part of a political movement which includes the advocacy of disarmament and social change, controversy is inevitable.

Critics like Cox and Scruton would like to see peace education materials removed from schools entirely, and argue that young people do not possess the cognitive ability to understand issues pertaining to peace and security. Their approach fails to address the central issue: nuclear war. As long as the belief persists that nuclear war is imminent, the peace education movement is here to stay. And as long as there is a shortage of teaching aids and resources pertaining to issues of peace and security, teachers will continue to face questions which they feel ill-equipped to answer. Many school boards and most provincial ministries are aware of the problem and are developing policies and approaches to the issue of peace education.[17] Non-governmental organizations, meanwhile, are developing materials and lobbying school officials to authorize their use in the classroom. The approach of the peace education movement may appear too radical to some, but it is possible that public debate will aid in the development of policies and materials that are acceptable both to school officials and to peace education advocates, with the result that students will be encouraged to discuss the issue of nuclear war in the classroom, and teachers will be prepared to facilitate such discussion in an informed and responsible manner.

NOTES

1. Goldenring, J.M., and R.M. Doctor, "Adolescents' Concerns about the Threat of Nuclear War," Prepared statement before the Select Committee on Children, Youth, and Families, US 98th Congress, 1st Session, House of Representatives, Washington, D.C., GPO, 1984, pp. 61-66.
   Goodman, L., J.E. Mack, W.R. Beardslee, and R.M. Snow, "The threat of nuclear war and the nuclear arms race: Adolescent experience and perception," *Political Psychology*, Vol. 4, 1983, pp. 501-530.
   Parker, K. Ross, *Canadian Children's Concerns About Their Future*, Departments of Family Medicine and Pediatrics, McMaster University, Hamilton, Ontario, 1986, pp. 21-40.
2. Galtung, Johan, "Violence, Peace and Peace Research," *Journal of Peace Research*, No. 3, 1969.
3. Young, Nigel, "Educating the Peace Educator," *Bulletin of Peace Proposals*, Vol. 12, No. 2, 1981, pp. 129-135.
4. *Ibid.*
5. Marquand, Robert, "Teaching for Peace," *The Christian Science Monitor* (special supplement), 31 January 1986.
6. Curriculum Guidelines — Social Studies, Ministry of Education for Ontario, Toronto, 1984.
7. Curriculum Guidelines — Social Studies, Ministry of Education for Alberta, Edmonton, 1983.
8. Brouwer, Wytze, *A Survey of Peace Education in Canada*, Canadian Institute for International Peace and Security, Ottawa, 1986, pp. 13-17.
9. Cox, Caroline and Roger Scruton, "Peace Studies: A Critical Survey," Occasional Paper No. 7, Institute for European Defence and Strategic Studies, London, 1984.
10. Wiberg, Hakan, "JPR 1964-1980 — What Have We Learnt about Peace," *Journal of Peace Research*, Vol. XVIII, No. 2, 1981.
11. Mack, John, "Resistance to Knowing in the Nuclear Age," *Harvard Educational Review*, Vol. 54, No. 3, 1984.
12. Sweet, Lois, "Why won't board of education promote peace?," *Toronto Star*, 10 January 1986.
    Howie, David, "Nuclear Weapons and Schools," *Canadian Independent School Journal*, Vol. 4, No. 1, 1983.
13. See, for example, *Dialogue: A Teaching Guide to Nuclear Issues*, Educators for Social Responsibility, Cambridge, 1982.
14. Burns, Robin and Robert Aspeslagh, " 'Objectivity', Values and Opinions in the Transmission of Knowledge," *Bulletin of Peace Proposals*, Vol. 15, No. 2, 1984, p. 139.
15. *Teaching Peace*, Peace Education Coalition of British Columbia, Vol. I, No. 5, Spring 1986.
16. Mack, Andrew, *Peace Research in the 1980's*, Peace Research Centre, the Australian National University, 1985, pp. 81-82.
17. Brouwer, *op. cit.*, pp. 5-17.

FURTHER READING

Boulding, E. *et al.*, *Bibliography on World Conflict and Peace*, Second Edition, Westview Press, Boulder, Colorado, 1979.

Boulding, E., and R. Vayrynen, *Peace Research: The Infant Discipline*, Politiikan Tutkimuksen Laites, Finland, 1981.

Burns, R., "Continuity and Change in Peace Education," *Bulletin of Peace Proposals*, Vol. 12, No. 2, 1981, pp. 103-104.

Clarke, R., *The Science of War and Peace*, McGraw-Hill, New York, 1972.

Curle, A., *The Scope and Dilemmas of Peace Studies*, Bradford University, School of Peace Studies, Bradford, UK, 1975.

Dedring, J., *Recent Advances in Peace and Conflict Research: A Critical Survey*, Sage, Beverly Hills, 1976.

Durke, B.W., ed., *Bibliography on Peace Research in History*, ABC-Clio, Santa Barbara, 1969.

Galtung, J., *The Specific Contribution of Peace Research to the Study of the Causes of Violence*, University of Oslo, Norway, 1975.

Galtung, J., "Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and Some Responses," *Journal of Peace Research*, Vol. 22, No. 2, 1985, pp. 141-158.

Haavelsrud, M., ed., *Approaching Disarmament Education*, Westburg House, Guilford, UK, 1981.

Howard, M., "The Concept of Peace: On Its Illusions and Achievements," *Encounter*, Vol. LXI, No. 4, 1982, pp. 18-24.

International Peace Research Newsletter (Special Issue: Peace Education), Vol. II, No. 1-2, 1972.

Johnson, L.G., *Conflicting Concepts of Peace in Contemporary Peace Studies*, Sage, Beverly Hills, 1976.

Kelman, H., "Reflections on the History and Status of Peace Research," *Conflict Management and Peace Science*, Vol. 5, No. 2, Spring 1981, pp. 95-111.

Lopez, G.A., "A University Peace Studies Curriculum for the 1990's," *Journal of Peace Research*, Vol. 22, No. 2, 1985, pp. 117-128.

Reford-McCandless International, *Introducing The World, A Guide to Developing International and Global Awareness Programs*, Canadian Institute of International Affairs, Toronto, 1985.

Thee, M., *Armaments, Arms Control and Disarmament: A UNESCO Reader for Disarmament Education*, UNESCO, Paris, 1981.

Wein, B.J., ed., *Peace and World Order Studies: A Curriculum Guide*, Fourth Edition, World Policy Institute, New York, 1984.

Young, N., "Some Current Controversies in the New Peace Education Movement: Debates and Perspectives," *Bulletin of Peace Proposals*, Vol. 15, No. 2, 1984.

Elizabeth Richards is a staff member in the Public Programmes section of the Institute.

The views expressed in this paper are the author's own and should not be taken to represent the views of the Institute and its Board.

This paper is published by the Canadian Institute for International Peace and Security. Additional copies or other titles may be obtained from the Institue at 307 Gilmour Street, Ottawa, Ontario, K2P 0P7.

Le présent exposé est également publié en français.

Exposé

INSTITUT CANADIEN POUR LA PAIX ET LA SÉCURITÉ INTERNATIONALES

Numéro 10 Décembre 1986

LE DÉBAT SUR L'ÉDUCATION À LA PAIX

par Elizabeth Richards

Si l'on en croit diverses études sociologiques menées au cours des dernières années, le danger d'une guerre nucléaire crée chez les jeunes un profond sentiment d'angoisse.[1] Les conclusions de ces études et, plus directement, la crainte que suscitent les armes nucléaires dans le grand public, sont à l'origine d'une nouvelle discipline dans le système éducationnel : l'éducation à la paix ou en faveur de la paix. Cette évolution s'accompagne cependant d'une vive controverse.

Pour l'instant, on ne peut pas dire que l'objet principal, le contenu et la méthodologie des cours d'éducation à la paix fassent l'unanimité. Le *terme* même de "paix" peut être défini de plusieurs manières. Pour certains, il recouvre la notion d'ordre — du latin "pax". Pour d'autres, la paix correspond à un état de tranquillité, que transcrit le substantif sanscrit "shanti". Pour d'autres enfin, elle est tout simplement synonyme d'absence de guerre. Toutefois, même si, en définissant la paix, on se limite à l'idée d'empêcher la guerre, on n'est pas encore parvenu à s'entendre sur les moyens qu'il convient d'adopter pour atteindre cet objectif. D'aucuns prétendent que la dissuasion militaire est, et a toujours été, la meilleure façon d'éviter les conflits : "Si tu veux la paix, prépare la guerre." D'autres, tout aussi convaincus de leur fait, affirment qu'à force de se préparer à la guerre, on risque de finir par la déclencher; mieux vaut donc limiter les armements.

Vu ce désaccord sur les définitions et les postulats fondamentaux à retenir, le thème de l'éducation à la paix prête beaucoup plus à la controverse que les mathématiques ou la grammaire. Certains parents se méfient des opinions exprimées au nom de l'éducation à la paix, et les enseignants se retrouvent dans une situation particulièrement délicate. Les élèves posent des questions sur des problèmes complexes et déconcertants, même pour des experts, et ils sont littéralement abasourdis quand on leur apprend qu'il y a dans le monde plus de 50 000 armes nucléaires. Et il est très difficile de répondre à certaines de leurs questions : "Comment en sommes-nous arrivés là ?" ou "Comment pourrions-nous nous débarrasser des armes nucléaires ?". Certains professeurs préfèrent carrément éviter le sujet en classe. D'autres n'ont pas le choix; ils sont obligés d'aborder la question souvent et ils ne savent pas par où commencer ni où trouver le matériel pédagogique susceptible de les aider à mener un débat bien documenté.

LA TERMINOLOGIE

Des expressions telles que "recherche sur la paix", "études consacrées à la paix" et "éducation à la paix" peuvent certes prêter à confusion. "L'éducation à la paix" est une expression désignant l'enseignement et l'apprentissage de la paix (quelle que soit la définition donnée à ce dernier mot), tant dans le cadre du système éducationnel que dans l'ensemble de la société, même si, en règle générale, elle évoque plus particulièrement l'enseignement offert aux niveaux secondaire et élémentaire. Les spécialistes du domaine travaillent au niveau du troisième cycle et ils s'efforcent de construire des modèles analytiques applicables aux études sur la paix, celles-ci désignant des programmes et des cours universitaires.

Même si le thème central de l'enseignement diffère d'un établissement à l'autre ou d'un professeur à l'autre, la recherche sur la paix, les études sur la paix et l'éducation à la paix ont en commun un certain nombre de postulats bien définis : la paix est un thème d'étude plus vaste que celui de la guerre; il est tout aussi important d'étudier les techniques de "pacification" que les moyens employés pour maintenir la paix; enfin, la constitution d'arsenaux de guerre n'est pas la meilleure façon d'empêcher un conflit. Souvent, les études sur la paix sont interdisciplinaires, puisqu'elles se combinent à d'autres domaines pour donner, par exemple, les études sur "la paix et les conflits", sur "la paix et le développement" ou sur "le féminisme et la paix".

Certains enseignants et chercheurs associent l'étude de thèmes traditionnels, tels que la limitation des armements, la diplomatie internationale et la négociation, à la discipline plus vaste que sont les études sur la paix. De nombreux savants qui donnent des cours sur ces thèmes dénoncent les hypothèses couramment posées par les chercheurs sur la paix et se gardent d'admettre l'existence d'un lien quelconque entre leur domaine et celui des "études sur la paix". Celui-ci étant, par nature, interdisciplinaire et chargé de valeurs morales, on n'a pas manqué de lui reprocher un certain manque de clarté. Face à ceux qui prétendent que les études sur la paix ne peuvent dès lors constituer une discipline d'enseignement valable, on trouve ceux faisant valoir que les désaccords sur les définitions et les limites de chaque discipline vont de pair avec la création de tout nouveau domaine d'étude.

L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX

La paix est un sujet d'étude et de réflexion aussi vieux que l'histoire de l'humanité. Mais dans le contexte moderne, ce sont les bouleversements des deux grandes guerres mondiales et surtout l'apparition des armes nucléaires qui ont amené des universitaires à se concentrer sur l'élaboration de modèles, de méthodologies et de théories pour finalement créer un nouveau champ d'études. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les critiques s'en sont essentiellement pris à la guerre et à la violence entre États. On a reproché toutefois aux chercheurs de la paix d'accorder trop d'importance à l'étude de la guerre elle-même, ou autrement dit, de s'attarder plus sur les "symptômes" de la maladie qu'à ses "causes" probables et aux "moyens de la prévenir". Le chercheur norvégien, Johan Galtung, s'est efforcé de remédier à cette imperfection en introduisant la notion de "violence structurelle".[2] Galtung prétend en effet que ce sont les diverses structures politiques et socio-économiques des États qui perpétuent les injustices au sein des pays et entre eux. Il affirme par ailleurs que des éléments comme la faim, la pauvreté, le sexisme et le racisme, même s'ils conduisent rarement à des confrontations ouvertes et directes, sont des formes de violence institutionnalisée qui pourraient bien être les causes premières de la guerre.

Certains chercheurs ont alors soutenu qu'en passant de l'étude de la guerre à celle de la violence structurelle, on a sans doute élargi exagérément le domaine au point de lui retirer toute cohérence. Si l'on en croit les déclarations de Nigel Young, titulaire de la chaire des études sur la paix à l'Université Colgate de New York, "le domaine des études sur la paix recouvrant désormais un enchevêtrement de notions disparates, il a fini par constituer une discipline dans laquelle on pouvait faire passer n'importe quoi . . . Si elles étaient en fait des études sur le changement social, le phénomène de la révolution ou la justice sociale, n'était-il pas superflu, voire gênant, de les qualifier par les mots "sur la paix" ? C'est d'ailleurs pourquoi certains ont préféré renoncer à l'expression."[3] Young ne va pas jusqu'à en préconiser l'abandon, mais il reste convaincu que l'étude de la guerre et des solutions aux conflits doit constituer le thème central des analyses portant sur la paix.

Cependant, les événements mondiaux et leur répercussion sur l'opinion publique exercent sur l'orientation des études et de l'éducation dans le domaine de la paix une influence plus déterminante que les divergences entre chercheurs. Dans les années 1960, l'éducation à la paix avait un caractère incontestablement activiste; c'est ainsi que les "teach-ins" sont devenus une forme de contestation très populaire dont l'objet était aux États-Unis de mettre un terme à l'engagement américain au Viet-Nam. Mais, avec l'apaisement du conflit dans cette région du monde et la période de détente Est-Ouest qui a suivi, l'approche "radicale" en matière de re-

cherche sur la paix a perdu beaucoup de sa popularité.

Vers le milieu des années 1970, à peine une dizaine de collèges en Amérique du Nord offraient un programme d'études sur la paix sanctionné par un diplôme. Mais une fois de plus, sous l'effet des événements mondiaux, le nombre de collèges présentant de tels cours a augmenté au point de dépasser la centaine en 1986 (soit 70 à 80 collèges de plus).[4] Ce regain d'intérêt pour les études sur la paix est essentiellement attribuable au climat actuel des relations internationales, notamment à la tension croissante entre les États-Unis et l'Union soviétique. Certes, l'objet des études varie d'un collège à l'autre, mais d'après Robert Elias, directeur du programme d'études sur la paix et la justice à l'Université Tufts du Massachusetts, les études dans ce domaine ont donné naissance à deux grandes écoles de pensée.

La première concerne l'aspect géopolitique des armes nucléaires et de la guerre, la structure des arsenaux nucléaires et l'histoire des négociations sur la limitation des armements, l'analyse des conflits régionaux et nationaux, et la recherche d'autres dispositifs de sécurité. La deuxième envisage une gamme beaucoup plus vaste de questions intéressant la justice sociale : l'égalité économique, les origines des conflits, le racisme, le sexisme, la non-violence, la médiation et les mouvements populaires.[5]

Une approche du sujet ouverte et aux multiples facettes ne posera sans doute pas de problèmes insurmontables aux enseignants du niveau postsecondaire, et il se pourrait qu'à la faveur de l'évolution du domaine, un thème central intégrant se dessine. Par contre, pour les enseignants des niveaux secondaire et élémentaire, la situation est tout autre. Si dans les cours d'éducation à la paix, les enseignants essaient d'aborder une multitude de questions sans suivre une orientation bien définie, ils risquent d'avoir de la difficulté à intégrer la matière aux programmes existants. Dans leur grande majorité, les adeptes de l'insertion de l'éducation à la paix dans les programmes d'enseignement scolaire privilégient la technique dite de l'"intégration douce". Autrement dit, comme ils ne voient pas l'utilité de créer une nouvelle discipline appelée "étude de la paix", ils proposent plutôt d'intégrer aux programmes existants des éléments d'information sur les problèmes nucléaires et la résolution des conflits. Par exemple, un programme de littérature anglaise pourrait inclure l'étude des écrits de Bertrand Russell, un cours de sciences et de technologies, l'étude des armes nucléaires, et un cours sur la religion et la société, l'analyse de la notion "de guerre juste".

En optant pour une telle approche, on risque de ne pouvoir consacrer à l'étude de sujets extrêmement complexes, comme les armes nucléaires ou la limitation des armements, qu'une infime portion du programme d'enseignement, et par conséquent, de ne les traiter qu'à moitié. Les tenants de la "technique de l'intégration douce" proposent de régler ce problème en offrant aux enseignants des programmes internes et appropriés de formation ainsi que des aides didactiques comme du matériel audiovisuel, des documents d'information et des bibliographies.

Règle générale, l'éducation à la paix ne se limite pas à présenter des faits et des chiffres sur la course aux armements. Elle englobe également l'enseignement de certaines techniques (les méthodes de règlement des conflits et la lecture critique d'ouvrages, par exemple), l'apprentissage d'attitudes, comme la tolérance à l'égard d'autres cultures, et la découverte de valeurs, comme la volonté de devenir un citoyen du monde et de prôner la non-violence. En apparence du moins, les principes de l'éducation pour la paix ne sont pas contraires aux déclarations faites par les différents gouvernements provinciaux canadiens sur les objectifs que doit poursuivre l'enseignement en général. En 1984, le ministre ontarien de l'Éducation évoquait un sens des responsabilités personnelles dans la société aux échelons local, national et international, la promotion du respect pour les coutumes, les cultures et les croyances de toute une diversité de groupes sociaux et, enfin, l'acquisition de valeurs personnelles, déontologiques ou propres à des groupes religieux et au bien-être de la société dans son ensemble.[6]

En 1983, le ministre albertain de l'Éducation recommandait instamment de favoriser l'apprentissage de connaissances, de techniques et d'attitudes à l'échelon local, national ou international, selon le cas, de faire valoir l'avantage que représentent des citoyens participant au processus démocratique et capables de prendre des décisions éclairées, et enfin d'amener les jeunes à se donner un but dans la vie, en tant que citoyens canadiens et en tant que membres de la société humaine.[7]

D'après ces déclarations, on pourrait croire que l'intégration, dans les programmes d'enseignement, de documents didactiques sur la guerre et la paix, les cultures étrangères et la "citoyenneté mondiale" fait l'unanimité. Tel n'est pourtant pas le cas. Des dizaines de commissions scolaires dans tout le pays ont chargé des groupes de travail et des comités d'examiner les questions que soulève l'éducation à la paix et de recueillir l'avis des parents et des spécialistes.[8] Lorsqu'il y a controverse, elle porte sur deux grands problèmes. Vient tout d'abord la question de l'équilibre et des parti-pris politiques; le débat vise alors le contenu des ouvrages utilisés pour les cours; ensuite, on s'interroge sur la méthodologie à employer et sur les objectifs fondamentaux de l'éducation à la paix.

L'ÉDUCATION À LA PAIX/LA POLITIQUE DE LA PAIX

Dans un document intitulé *"Peace Studies: A Critical Survey"*, Caroline Cox et Roger Scruton, deux auteurs britanniques, prétendent que les ouvrages didactiques utilisés dans le cadre de l'éducation à la paix manquent d'"impartialité" et présentent des opinions politiques "défavorables aux intérêts nationaux . . . et favorables aux Soviétiques".[9] Après une analyse de l'enseignement dispensé dans les écoles britanniques sur le thème de la paix, ils constatent, par exemple, que la plupart des ouvrages critiquent le gouvernement britannique et ne parlent que très peu de la Russie, si ce n'est pour dire que les Soviétiques souhaitent la paix autant que n'importe quel autre peuple. Cox et Scruton proposent de limiter l'enseignement à des matières telles que les mathématiques, les sciences ou la géographie "qui comportent un ensemble de connaissances communicables", car selon eux, les jeunes n'ont ni l'expérience ni la faculté cognitive voulues pour faire la différence entre éducation et endoctrinement.

Quant à eux, les adeptes de l'éducation à la paix soutiennent que le système éducationnel actuel n'est pas "impartial" parce que les manuels tendent à promouvoir des vues nationalistes. Dans une étude parue en 1981 sur l'évolution des recherches faites sur la paix au cours des vingt dernières années, Hakan Wiberg cite des études montrant que l'enseignement de l'histoire aux États-Unis, par exemple, est loin d'être neutre.[10] Wiberg a en effet constaté que les manuels d'histoire glorifient la guerre et les dirigeants nationaux qui la font, alors qu'ils effleurent à peine les répercussions humaines, sociales et culturelles des conflits armés ou l'existence de moyens non violents de résoudre les différends entre pays.

Pour défendre leur point de vue, les partisans de l'éducation à la paix soutiennent que les autorités chargées d'élaborer les programmes d'enseignement peuvent, en consultant des sources d'information valables et en demandant l'avis de spécialistes, faire en sorte que les manuels d'éducation à la paix présentent une *diversité* de points de vue et ne défendent rien qui ne soit pas fondé. Dans ces conditions, l'impartialité ne devrait pas être un problème insurmontable.

John Mack, psychiatre à l'Université Harvard, soutient que les détracteurs de l'éducation à la paix craignent précisément "un traitement impartial" des différentes questions.[11] Par exemple, lorsqu'on parle de l'Union soviétique aux élèves, "il faudrait peut-être, par souci d'impartialité, présenter non seulement les données existantes sur le régime politique soviétique, mais encore, expliquer aux élèves comment les dirigeants et le peuple soviétiques conçoivent le danger nucléaire, la sécurité, et la menace que représente pour eux la puissance militaire américaine et chinoise". En conclusion, Mack estime que certains s'opposent à l'éducation à la paix par crainte de voir apparaître des ouvrages didactiques qui remettent en question les préceptes fondamentaux de la société dans son ensemble.

Toutefois, Mack exagère peut-être un peu. En fait, derrière le débat sur l'"impartialité", se cache une controverse plus sérieuse concernant le contenu de l'éducation à la paix. Même si Cox et Scruton souhaitent que le thème de la course aux armements disparaisse complètement des programmes scolaires, la majorité des critiques n'ont rien contre la *remise en question* des postulats fondamentaux visant l'autorité et la sécurité nationales, mais ils craignent, malgré tout, qu'on ne soit grandement tenté, dans le cadre de l'éducation à la paix, de préconiser des *solutions* données aux conflits mondiaux étudiés.

Soucieux d'aborder de façon impartiale l'étude des questions de paix et de sécurité, les défenseurs de l'éducation à la paix affirment qu'il est important d'envisager, parallèlement aux points de vue privilégiés par les gouvernements et les organisations internationales (les Nations-Unies, par exemple), l'étude de solutions non gouvernementales pour régler les conflits. Aux yeux de certains critiques, donner des cours sur le mouvement pacifiste équivaut à inciter les élèves à contester la course aux armements. Cette affirmation est dénuée de tout fondement, mais il y a eu des cas où la distinction entre les deux s'est estompée, ce qui a suscité une controverse et des problèmes, tant pour les autorités scolaires que pour les groupements d'éducation à la paix.[12]

Le thème de l'éducation à la paix comporte un autre aspect potentiellement litigieux; certains partisans prétendent en effet qu'il est possible de simplifier l'étude du règlement des conflits et de la mettre à la portée des jeunes en établissant des parallèles entre les conflits internationaux et les conflits sévissant dans une collectivité, voire dans une famille. Certes, il est indéniable que les êtres humains se comportent plus ou moins de la même manière à de nombreux niveaux des relations qu'ils entretiennent, mais les négociateurs qu'on charge de régler un conflit international doivent prendre en compte beaucoup plus de facteurs et d'éléments complexes que les membres d'une même famille, cherchant à régler un différend interne. En outre, à l'échelon international, les négociations se déroulent entre des États souverains, tandis qu'à l'*intérieur* d'un État, elles sont soumises aux lois et normes régissant le comportement de ses citoyens et influant dès lors, dans une certaine mesure, sur l'évolution et les résultats des négociations. Il est bien

d'enseigner aux élèves comment résoudre leurs querelles avec leurs camarades, mais on ne peut pas aller jusqu'à prétendre que les mêmes techniques peuvent être employées par les négociateurs d'un accord sur la limitation des armements ou par les belligérants dans un conflit régional. Or, la distinction n'est pas toujours très claire dans certains manuels d'éducation à la paix.[13]

"ENSEIGNER LA PAIX"

Le débat sur le contenu de l'enseignement n'est qu'un des aspects de la controverse entourant l'éducation à la paix, la méthodologie à adopter constituant le second. L'un des postulats de l'approche pédagogique connue sous le nom "d'éducation *pour* la paix" consiste à dire que le système éducationnel actuel, qui met l'accent sur les notes, les épreuves normalisées et la compétition, contribue à promouvoir des valeurs qui sont contraires au concept même de la "paix" et qui empêchent les élèves de bien apprendre. Robin Burns, de l'université Trobe en Australie, estime qu'on présente aux étudiants de nos sociétés occidentales une "morale dualiste".[14] "En théorie, soutient-il, on continue de promouvoir des valeurs telles que l'équité, la loyauté, la vérité et la solidarité. Dans la pratique toutefois, l'enseignement que nous dispensons suit des préceptes tout autres, qui sont la réussite, la compétition, l'envie et l'individualisme. En conséquence, nos étudiants apprennent l'hypocrisie." Comme d'autres, Burns dit de notre culture qu'elle est dominée par la violence, et c'est pourquoi les éducateurs chargés d'enseigner "la paix" doivent, d'abord et avant tout, chercher à neutraliser les effets de cette culture.[15] Ils prétendent qu'il ne suffit pas de bourrer les esprits des élèves avec des notions; il faut aussi agir sur les structures et les méthodes d'enseignement pour inciter les jeunes à adopter un comportement "pacifique". D'après les techniques d'enseignement de la paix, il est non seulement prévu d'encourager les étudiants à exprimer ouvertement leurs craintes au sujet de la perspective d'une guerre nucléaire, mais aussi de les amener à penser qu'ils peuvent véritablement "influer sur le cours des choses" en organisant des événements extra-curriculaires, notamment des tables rondes, des conférences et des échanges.

Au Canada, les groupes préconisant l'éducation à la paix organisent pour les enseignants des ateliers de formation axés notamment sur l'enseignement des techniques de médiation et de règlement des conflits, sur la notion de "dialogue non caractérisé par la concurrence" et sur l'aptitude à instaurer, dans la classe, un climat propice à la coopération.[16] Même si le concept d'éducation à la paix est relativement récent, les objectifs de ses partisans, notamment la volonté d'instaurer dans la classe une atmosphère plus "démocratique" sans épreuve normalisées ni concurrence individuelle, rappellent étrangement les objectifs du "mouvement pour un autre enseignement" qui a atteint son apogée au début des années 1970.[17] D'ailleurs, le regain d'intérêt que suscite la recherche de nouvelles méthodes d'enseignement s'explique en partie par l'évolution survenue dans le domaine de la recherche et des études sur la paix. Influencés par la notion de "violence structurelle" et la théorie voulant que la paix soit plus que la simple absence de guerre, de nombreux éducateurs ont conclu que la véritable promotion de la paix passe forcément par une analyse critique des diverses institutions sociales, y compris le système éducationnel formel.

CONCLUSION

Tant que des conflits et des guerres déchireront notre monde, toute recherche sur la paix, quelle que soit la définition qu'on donne de ce dernier terme, sera justifiée. D'ailleurs, les divergences d'opinions quant aux définitions à retenir et aux approches à adopter ne sont pas propres au domaine des recherches sur la paix. Ces dissensions existent en effet dans presque toutes les branches des sciences sociales et dans les domaines interdisciplinaires, et elles jouent un rôle positif, en ce sens qu'elles obligent les chercheurs à réévaluer et à redéfinir sans cesse leur champ d'étude, afin d'en délimiter les frontières de façon aussi nette que possible.

Le débat sur l'éducation à la paix se distingue essentiellement de celui concernant les études sur la paix par la nature de l'auditoire auquel on s'adresse : dans le premier cas, il s'agit d'enfants, qui fréquentent les écoles secondaires et élémentaires et dans le second, d'universitaires, donc d'adultes. Les accusations d'endoctrinement politique portées contre l'éducation à la paix sont prises beaucoup plus au sérieux aux niveaux pré-universitaires. De toute évidence, il peut être difficile de concilier des normes pédagogiques et des exigences parfois idéalistes et variables d'un mouvement populaire. On court le risque de négliger les normes pédagogiques en essayant de promouvoir un point de vue politique donné : les éducateurs pour la paix sont certes conscients de ce risque, mais ils soutiennent que le jeu en vaut la chandelle. Ils prétendent que rien ne sert de passer outre à la menace d'une guerre nucléaire, car les jeunes posent à ce sujet des questions auxquelles il importe de répondre. Il ne faut pas non plus se contenter de présenter de simples données, car les faits ont tendance à épouvanter les élèves et à leur faire croire que la situation est désespérée.

Quiconque ne connaît pas bien toutes les questions soulevées par le thème de l'éducation à la paix peut trouver ironique qu'elles soient controversées. En apparence, la paix n'est guère plus qu'une aspiration universelle et inoffensive. Toutefois, quand on essaie de concrétiser ces aspirations, on suscite souvent une polémique. Et si l'éducation à la paix est assimilée à une sorte de mouvement politique préconisant le désarmement et le changement social, alors la controverse est inévitable.

Certains critiques, comme Cox et Scruton, aimeraient voir disparaître complètement les manuels d'éducation à la paix; ils soutiennent que les jeunes ne possèdent pas toutes les facultés cognitives voulues pour comprendre les questions liées à la paix et à la sécurité. Or, ils évitent le thème central du débat : la guerre nucléaire. En effet, tant que le grand public continuera de croire que la guerre nucléaire est imminente, le mouvement en faveur de l'éducation à la paix ne sera pas prêt de disparaître. Par ailleurs, tant qu'on ne mettra pas à la disposition des enseignants suffisamment d'aides et de ressources didactiques dans les domaines de la paix et de la sécurité, ils continueront d'avoir du mal à répondre aux questions de leurs élèves. De nombreux conseils et commissions scolaires et la plupart des ministères provinciaux sont conscients du problème et s'affairent à élaborer des politiques et des stratégies sur le thème de l'éducation à la paix.[18] Quant aux organismes non gouvernementaux, ils préparent des ouvrages didactiques et font pression sur les autorités scolaires pour obtenir la permission de les utiliser en classe. L'approche adoptée par le mouvement en faveur de l'éducation à la paix pourra sembler trop radicale à certains, mais il est possible que le débat public favorise l'élaboration de politiques et d'ouvrages acceptables tant aux yeux des autorités scolaires qu'à ceux des partisans de l'éducation à la paix; ainsi, les élèves seront encouragés à débattre de la question de la guerre nucléaire en classe, et les enseignants posséderont les compétences voulues pour diriger une discussion éclairée et sérieuse sur tous ces thèmes.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Goldenring, J.M., et R.M. Doctor, "Adolescents' Concerns about the Threat of Nuclear War", Déclaration préparée à l'intention du Select Committee on Children, Youth, and Families, 98e Congrès américain, 1re session, Chambre des représentants, Washington, D.C., GPO, 1984, pp. 61 à 66.

   Goodman, L., J.E. Mack, W.R. Beardslee, et R.M. Snow, "The threat of nuclear war and the nuclear arms race: Adolescent experience and perception", *Political Psychology*, vol. 4, 1983, pp. 501-530.

   Parker, K. Ross, *Canadian Children's Concerns About Their Future*, Départements de médecine familiale et de pédiatrie, Université McMaster, Hamilton (Ontario), 1986, pp. 21-40.

2. Galtung, Johan, "Violence, Peace and Peace Research", *Journal of Peace Research*, nº 3, 1969.

3. Young, Nigel, "Educating the Peace Educator", *Bulletin of Peace Proposals*, vol. 12, nº 2, 1981, pp. 129-135.

4. *Ibid.*

5. Marquand, Robert, "Teaching for Peace", *The Christian Science Monitor* (supplément spécial), 31 janvier 1986.

6. Programme-cadre — Sciences humaines, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto, 1984.

7. Programme-cadre — Sciences humaines, Ministère de l'Éducation de l'Alberta, Edmonton, 1983.

8. Brouwer, Wytze, *A Survey of Peace Education in Canada*, Institut canadien pour la paix et de la sécurité internationales, Ottawa, 1986, pp. 13 à 17.

9. Cox, Caroline et Roger Scruton, "Peace Studies: A Critical Survey", Occasional Paper No. 7, Institute for European Defence and Strategic Studies, Londres, 1984.

10. Wiberg, Hakan, "JPR 1964-1980 — What Have We Learnt about Peace", *Journal of Peace Research*, vol. XVIII, nº 2, 1981.

11. Mack, John, "Resistance to Knowing in the Nuclear Age", *Harvard Educational Review*, vol. 54, nº 3, 1984.

12. Sweet, Lois, "Why won't board of education promote peace?", *Toronto Star*, 10 janvier 1986.

    Howie, David, "Nuclear Weapons and Schools", *Canadian Independent School Journal*, vol. 4, nº 1, 1983.

13. *Dialogue: A Teaching Guide to Nuclear Issues*, Educators for Social Responsibility, Cambridge, 1982.

14. Burns, Robin et Robert Aspeslagh, "Objectivity, Values and Opinions in the Transmission of Knowledge", *Bulletin of Peace Proposals*, vol. XV, nº 2, 1984, p. 139.

15. *Ibid.*

16. *Teaching Peace*, Peace Education Coalition of British Columbia, vol. 1, nº 5, Printemps 1986.

17. Mack, Andrew, *Peace Research in the 1980's*, Peace Research Centre, the Australian National University, 1985, pp. 81-82.

18. Brouwer, *op. cit.*, pp. 5-17.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Boulding, E. *et coll., Bibliography on World Conflict and Peace,* Deuxième édition, Westview Press, Boulder, Colorado, 1979.

Boulding, E. et R. Vayrynen, *Peace Research: The Infant Discipline,* Politiikan Tutkimuksen Laites, Finlande, 1981.

Burns, R., "Continuity and Change in Peace Education", *Bulletin of Peace Proposals,* vol. 12, nº 2, 1981, pp. 103-104.

Clarke, R., *The Science of War and Peace,* McGraw-Hill, New York, 1972.

Curle, A., *The Scope and Dilemmas of Peace Studies,* Bradford University, School of Peace Studies, Bradford, R.-U., 1975.

Dedring, J., *Recent Advances in Peace and Conflict Research: A Critical Survey,* Sage, Beverly Hills, 1976.

Durke, B.W. (sous la dir. de), *Bibliography on Peace Research in History,* ABC-Clio, Santa Barbara, 1969.

Galtung, J., *The Specific Contribution of Peace Research to the Study of the Causes of Violence,* Université d'Oslo, Norvège, 1975.

Galtung, J., "Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and Some Responses", *Journal of Peace Research,* vol. 22, nº 2, 1985, pp. 141-158.

Haavelsrud, M. (sous la dir. de), *Approaching Disarmament Education,* Westburg House, Guilford, R.-U., 1981.

Howard, M., "The Concept of Peace: On Its Illusions and Achievements", *Encounter,* vol. LXI, nº 4, 1982, pp. 18-24.

International Peace Research Newsletter (Numéro spécial sur l'éducation à la paix), vol. II, nº 1-2, 1972.

Johnson, L.G., *Conflicting Concepts of Peace in Contemporary Peace Studies,* Sage, Beverly Hills, 1976.

Kelman, H., "Reflections on the History and Status of Peace Research", *Conflict Management and Peace Science,* vol. 5, nº 2, Printemps 1981, pp. 95-111.

Lopez, G.A., "A University Peace Studies Curriculum for the 1990's", *Journal of Peace Research,* vol. 22, nº 2, 1985, pp. 117-128.

Reford-McCandless International, *Introducing The World, A Guide to Developing International and Global Awareness Programs,* Canadian Institute of International Affairs, Toronto, 1985.

Thee, M., *Armaments, Arms Control and Disarmament: A UNESCO Reader for Disarmament Education,* UNESCO, Paris, 1981.

Wein, B.J. (sous la dir. de), *Peace and World Order Studies: A Curriculum Guide,* Quatrième édition, World Policy Institute, New York, 1984.

Young, N., "Some Current Controversies in the New Peace Education Movement: Debates and Perspectives", *Bulletin of Peace Proposals,* vol. 15, nº 2, 1984.

Elizabeth Richards est membre du personnel de la Direction des programmes publics, à l'Institut.

Les opinions exprimées dans l'exposé sont celles de l'auteur et elles n'engagent en rien l'Institut ni le Conseil.

Publication de l'Institut canadien pour la paix et la sécurité internationales. Pour obtenir des exemplaires supplémentaires, prière d'écrire à l'Institut, au 307, rue Gilmour, Ottawa (Ontario) K2P 0P7.

Also available in English.